

Bilgin, Beyza; Erichsen, Regine

**Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext.  
Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar**

*Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989) 3, S. 357-380



Quellenangabe/ Reference:

Bilgin, Beyza; Erichsen, Regine: Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext. Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 3, S. 357-380 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145189 - DOI: 10.25656/01:14518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145189>

<https://doi.org/10.25656/01:14518>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 3 – Mai 1989

## I. Essay

LEO MONTADA

Bildung der Gefühle? 293

## II. Thema: Türkische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland: Familienmigration, Trennungserfahrungen und Schulsituation

ACHIM LESCHINSKY

Zur Einführung in den Thementeil 313

HARTMUT ESSER

Familienmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. Prozesse der „Integration“ bei der Zweiten Generation von Arbeitsmigranten 317

ULRICH KREIDT/  
WOLF RAINER LEENEN/  
HARALD GROSCH

Trennungserfahrung und Lebenslauf. Folgen von „Familienfragmentierung“ bei türkischen Migranten der Zweiten Generation 337

BEYZA BILGIN/  
REGINE ERICHSEN

Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext. Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar 357

GERHART MAHLER

Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens in Bayern 381

## III. Diskussion

LUDWIG LIEGLE

Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform 399

## IV. Rezensionen

- H.-ELMAR TENORTH      Émile. Zeitschrift für Erziehungskultur 417
- H.-ELMAR TENORTH      Forum Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Modelle und soziale Probleme 417
- H.-ELMAR TENORTH      Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft 417
- H.-ELMAR TENORTH      QSE. International Journal of Qualitative Studies in Education 417
- HANS-ULRICH GRUNDER      CHRISTIAN SALZMANN (Hrsg.): Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein 425

## V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Erziehungswissenschaft 1988 429
- Pädagogische Neuerscheinungen 453

## Contents,

### I. Essay

LEO MONTADA                      On the Formation of Emotions    293

### II. Topic: Turkish Students in the Federal Republic of Germany: Family Migration, and School Situation

ACHIM LESCHINSKY              Introductory Remarks    313

HARTMUT ESSER                  Family Migration, Educational Careers, and Inter-  
ethnic Relations – Processes of "Integration" in the  
Second Generation of Migrants    317

ULRICH KREIDT/  
WOLF RAINER LEENEN/  
HARALD GROSCH                  Family Separation and Career – The Impact of  
"Family Fragmentation" on Turkish Migrants of  
the Second Generation    337

BEYZA BILGIN/  
REGINE ERICHSEN                  Religious Instruction in Turkey and the Religio-  
Political Context – An Analysis from a Turkish  
Point of View and a German Commentary    357

GERHART MAHLER                  Religious Instruction for Turkish Students of Mus-  
lim Faith in Bavaria    381

### III. Discussion

LUDWIG LIEGLE                  Children's Republics – Documentation and Anal-  
ysis of a "Modern" Educational Setting    399

### IV. Book Reviews    417

### V. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1988    429

New Books    453

# Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext

*Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar*

## *Zusammenfassung*

Die christlich-muslimische Kooperation in der Erteilung des Religionsunterrichts für türkische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland stößt auf Schwierigkeiten, die sowohl in den Inhalten als auch in den unterschiedlichen Organisationsformen der islamischen und christlichen Glaubensgemeinschaften begründet sind. Der Beitrag zielt darauf, den Religionsunterricht in der Türkei in seinem institutionellen und aktuell-politischen Kontext darzustellen. Inhaltlicher Bezugspunkt ist das Laizismusprinzip als Regulativ für das Verhältnis von Religion und Staat in der Türkei.

## *1. Vorbemerkungen*

Die Beschäftigung mit dem Religionsunterricht und der staatlichen Religionspolitik der Türkei ist hierzulande von besonderem praktischen Interesse angesichts der Tatsache, daß von den in der Bundesrepublik lebenden rund 4,5 Millionen Ausländern etwa 40 % Muslime sind. Die größte Gruppe (ca. 84 %) ist türkischer Nationalität (vgl. GIERINGER/VÖCKING 1981).

Die muslimische Glaubensgemeinschaft insgesamt ist nicht als Körperschaft des öffentlichen Rechts verfaßt wie die christliche Kirche, die in dieser Form die Interessen ihrer Mitglieder gegenüber dem Staat vertritt. Die muslimischen Gläubigen sind, soweit überhaupt organisiert, Mitglieder in privatrechtlichen Vereinen (vgl. STEMPEL 1986, S. 191 ff.). Die Tatsache, daß es im Islam keine institutionalisierte Organisation der Religionsgemeinschaften, vergleichbar mit der der christlichen Kirchen, gibt, führt dazu, daß in der schulischen Arbeit mit türkischen Muslimen deren legitime Vertreter für deutsche Verantwortliche z. B. in Politik, Schulverwaltung, in der Lehrerschaft oder in den Kirchen schwer zu identifizieren sind. So gibt es in der Bundesrepublik eine Vielzahl von Sekten, deren teilweise politisch gefärbte, z. T. auch integrationshindernde Aktivitäten vor allem in Koranschulen für die türkischen Kinder nur allmählich bekannt werden (vg. ABDULLAH 1980).

Während in der Türkei das PRÄSIDIUM FÜR RELIGIÖSE ANGELEGENHEITEN (Diyanet İşleri Başkanlığı) die religiösen Belange der Bevölkerung betreut und mit einem staatlich vertretenen Islam als Regulativ gegenüber der Sektenvielfalt und dem Volksglauben wirkt, fehlt ein solches strukturierendes Element bei den religiösen Gruppen in der Bundesrepublik. Daß in der Türkei staatliche Religionsvertreter Organisation und Verwaltung sowie die Lehre des Islams betreiben (seit 1971 sind die im Präsidium Tätigen Staatsbeamte), berechtigt diese nicht, auch hier als zentrale Ansprechinstanz für Landsleute bzw.

deutsche Behörden aufzutreten. Beamte des Präsidiums haben hier den gleichen Status wie u. a. auch Mitglieder von Sekten, die in der Türkei verboten sind. Diese sind hier in der TÜRKISCH-ISLAMISCHEN UNION organisiert. Allerdings wird die Tätigkeit des Präsidiums in der Bundesrepublik durch die Anerkennung der durch das Präsidium gezeichneten Diplome für Imame aufgewertet, die eine Aufenthaltsgenehmigung bekommen, wenn sie als Fachberater von deutschen Behörden herangezogen werden (vgl. STEMPEL 1986, S. 105).

Jedoch herrscht Zurückhaltung gegenüber einer staatlichen türkischen Religionsvertretung, der nachgesagt wird, daß sie religiöse Minderheiten mit einem staatlich verordneten Islam unterdrückt oder doch zumindest ignoriert. Auf der anderen Seite wird der Islam, wie ihn die Sekten im Gegensatz zum offiziell vertretenen Islam in der Türkei verstehen, als Hindernis für eine erfolgreiche Kooperation der muslimischen Gemeinde mit deutschen Institutionen betrachtet. Der islamische Fundamentalismus der Reislamisierungswelle in den achtziger Jahren im Nahen Osten und auch der Türkei betont eine Auslegung des Islams, die seine Verfassungsmäßigkeit auch in der Bundesrepublik infrage stellt. Die Auffassung von der Stellung der Frau im Islam und die Polygamie, das im Koran vorgesehene Strafsystem im „seriat“-Recht, die Frage der religiösen Toleranz gegenüber Andersgläubigen sowie die fehlende Glaubensfreiheit, die Muslimen das Verlassen der Glaubensgemeinschaft versagt, sind Problempunkte etwa auch bei der Entwicklung von Grundsätzen eines muslimischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen, wenn fundamentalistische Deutungen des Islams zum Ausgangspunkt genommen werden (vgl. MAHLER 1986, S. 30).

Ein Dialog mit den Repräsentanten der religiösen Gruppierungen und den türkischen Experten muß hier weitere Klarheit über Anknüpfungspunkte zwischen deutschen und türkischen Verantwortlichen im Bereich der religiösen Betreuung von Türken in der Bundesrepublik schaffen. Im folgenden zeigt BEYZA BILGIN, stellvertretende Dekanin der Theologischen Fakultät der Ankara-Universität, in Antworten auf einen ihr vorgelegten Fragenkatalog, wie sich auf der Grundlage von Besonderheiten des türkischen Islams das Verhältnis von Staat und Religion in der Türkei selbst, und zwar in der Regelung des türkischen Religionsunterrichts und der theologischen Ausbildung entwickelt hat. Ein Kommentar bietet jeweils Interpretation und ergänzende Hintergrundinformation.

## 2. Die kulturelle Tradition des türkischen Laizismus

*Die Türkei ist ein laizistischer Staat und das Laizismusprinzip, maßgeblich für das Verhältnis von Staat und Islam bzw. Religion in der Türkei, ist auch im türkischen Grundgesetz von 1982 verankert. „Die türkische Auffassung von Laizismus impliziert einerseits – der europäischen Herkunft dieses Begriffs entsprechend – eine strikte Trennung zwischen Staat und Religion, andererseits aber nicht ein freies Gegenüber von Staat und Religion, sondern eine Unterordnung der Religion unter den Staat und seine Organe, verbunden mit einer rigiden Kontrolle aller religiösen Bereiche“ (SPULER-STEGEMANN 1985, S. 504). Dabei ist Verwaltung und Betreuung der religiösen Belange der türkischen Bevölkerung*

*Sache von Staatsbeamten (din görevlileri). Vor welchem spezifischen geschichtlichen Hintergrund hat sich das Verhältnis von Religion und Staat in der Türkei entwickelt?*

Das Laizismusprinzip in der Türkei bedeutet Neutralität des Staates gegenüber der Religion. Nach dem Laizismusprinzip bindet sich der türkische Staat nicht an eine bestimmte Religion, seine Bürger erfahren beim Gebrauch ihrer bürgerlichen Rechte keine unterschiedliche Behandlung aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit. In Europa ist das Laizismusverständnis, anders als im Osmanischen Reich, also der osmanischen Türkei, aus dem Streit zwischen Staat und Kirche um die Beteiligung der Kirche an der Staatsmacht hervorgegangen. In der osmanischen Türkei besaß der osmanische Herrscher mit dem Titel des Kalifen neben der weltlichen auch die religiöse Oberherrschaft. Eine mit den Verhältnissen in Westeuropa vergleichbare religiöse und weltliche Gewaltenteilung gab es also im Osmanischen Reich nicht.

*Kommentar:* Vielmehr waren also schon im osmanischen Staat religiöse und weltliche Angelegenheiten innerhalb des Staatswesens selbst getrennt. Trotz der äußerlichen Einheit fiel die weltliche Herrschaft nie mit der religiösen zusammen. Der Sultan – Kalif dominierte in letzter Instanz zwar die Gruppe der Islamgelehrten und die islamische Rechtsprechung, war in seinen politischen Entscheidungen aber an das Urteil der obersten Rechtsbehörde gebunden, die über die Angemessenheit staatlichen Handelns nach Maßgabe von Koran und „seriat“-Recht wachte. Daneben entwickelte sich schon sehr früh ein vom islamischen „seriat“-Recht unabhängiges weltliches Rechtssystem (kanunname), das allein Ausdruck des Herrscherwillens war (vgl. zum Verhältnis Staat und Religion im Osmanischen Reich BERKES 1964, S. 10ff.). Eine solche Dualität von weltlichen und religiösen Institutionen im Bereich des Rechtswesens wurde später ergänzt durch parallele Entwicklungen im Ausbildungswesen. Wenn man unter Theokratie die Herrschaft eines Staates versteht, der nach göttlichem Auftrag sich die religiöse Zwecksetzung unmittelbar zu eigen macht, kann das osmanische Herrschaftssystem schon aufgrund dieser Dualität nicht als Theokratie bezeichnet werden. Das uns fremd erscheinende Laizismusverständnis einer Trennung von Religion und Staat unter der Direktive des Staates hat jedenfalls seinen Ursprung in diesem besonderen Verhältnis von Staat und Religion im Osmanischen Reich.

### 3. Das Laizismusprinzip im Wandel

*Ebenfalls schon Tradition hat die Organisation des Erziehungswesens der Türkei unter zentraler staatlicher Verwaltung. Früher einer Institution der Islamgelehrten als Teil des Staatsapparates unterstellt, ist es heute das MINISTERIUM FÜR ERZIEHUNG, JUGEND UND SPORT (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı), welches zentral für den Erziehungsbereich, auch für den Religionsunterricht, zuständig ist. Das erwähnte PRÄSIDIUM FÜR RELIGIÖSE ANGELEGENHEITEN hat im Erziehungswesen demgegenüber eingeschränkte Kompetenzen (Übersicht 1). Die Behandlung des Religionsunterrichts und der theologischen Ausbildung durch diese staatlichen Institutionen ist nicht nur neutrales Sachproblem. Vor der*

*Übersicht I: Religionsunterricht und theologische Ausbildung in der Türkei 1984*

Zuständigkeit	Institutionen	Religionsunterricht und theologische Ausbildung
Hochschulrat	Hochschule (Ausbildung von Theologen und Lehrern)	2 Theologische Fakultäten (5jähriger Studiengang) 8 Fachbereiche theologischer Ausbildung (4jähriger Studiengang) Grundschullehrerausbildung: 2 Stunden Didaktik der Religion im 1. und 2. Semester
Ministerium für Erziehung, Jugend und Sport	Primärstufe 1. Stufe 5jährig 2. Stufe 3jährig	Religionsunterricht von der 5.-8. Klasse (2 Wochenstunden, Pflichtfach)
Ministerium für Erziehung, Jugend und Sport	Sekundarstufe (3jährig)	Religionsunterricht von der 9.-11. Klasse (2 Wochenstunden, Pflichtfach) 3jährige „Imam-hatip“-Gymnasien
Ministerium für Erziehung, Jugend und Sport	außerschulisch	Ferienkorankurse
Präsidium für religiöse Angelegenheiten	Erwachsenenbildung, Lehrerfortbildung, Berufsausbildung	Korankurse

*Quelle:* Türkisches Erziehungsministerium: Bericht der Arbeitsgruppe Religiöse Erziehung. Ankara 1981

*Auseinandersetzung mit Fachfragen steht immer noch die Grundsatzdiskussion, ob und in welcher Form in einem laizistischen Staat an den Schulen Religionsunterricht erteilt werden darf. Wie hat sich der Laizismusgedanke im türkischen Erziehungswesen am Beispiel der Behandlung des Religionsunterrichts und der theologischen Ausbildung bis heute entwickelt?*

Vor der Gründung der Türkischen Republik im Jahre 1923 waren die klassischen religiösen Ausbildungsstätten des Osmanischen Reiches die islamischen Hochschulen (medrese). Zunächst waren diese „medrese“-Schulen Hochschulen im eigentlichen Sinne, mit allen Fächern einer akademischen Ausbildung. In ihrem Verbund standen auch die Einrichtungen im Mittelschul-



bereich. Außerhalb des „medrese“-Schulwesens gab es die Volksbildungseinrichtungen der sog. Kinder-(sibyan)- und Stadtteil- (mahalle)-Schulen als Stätten der Grundschulausbildung. Der Religionsunterricht bestand dort aus den Grundlagen des „kur'an“-Lesens und aus dem Katechismus. Ab dem 18. Jahrhundert entfernte sich die Ausbildung an den „medrese“-Schulen immer mehr von dem, was inzwischen an modernen Schulen als Resultat positiver Wissenschaften gelehrt wurde. Die „medrese“ war schließlich nur noch Ausbildungsstätte für eine Ausbildung im Lichte des Islams. Die „tanzimat“-Reformen im 19. Jahrhundert erhoben die Idee der „Einheit der Elemente“ zum Prinzip osmanischer Staatspolitik und wurden damit gerade im Erziehungswesen wirksam. Um Staatsbürger im Sinne des Einheitsideals heranzubilden, sollten Kinder verschiedener Glaubensrichtungen und Kulturgemeinschaften gemeinsam in entsprechenden neuen Schulen erzogen werden. In der Grundstufe sollte den Kindern an der Schule die eigene Sprache und Religion gelehrt werden, während in der Mittel- und Oberstufe die religiöse Unterweisung den Glaubensgemeinschaften (millet) überlassen bleiben sollte. Nur in von Religionsgemeinschaften selbst betriebenen Stiftungsschulen war der Religionsunterricht Teil des Curriculum. Bis zu welchem Grade dieses Programm erfolgreich realisiert wurde, ist ein anderes Thema. Jedenfalls entsprach die Zielsetzung angesichts unterschiedlicher kultureller und religiöser Elemente im osmanischen Vielvölkerstaat in Hinsicht auf Gewährung von Glaubensfreiheit bereits einem Aspekt des auch heute angewandten Laizismusprinzips. Warum wurde aber, so könnte man einwenden, das türkische Laizismusprinzip erst nach der Gründung der Türkischen Republik im Jahre 1923 in Anlehnung an den europäischen Laizismus explizit formuliert, wenn es doch in gewisser Hinsicht Tradition hatte? Und warum ist es dann auch heute noch in der Türkei so heiß umstritten?

Um dies zu erklären, ist eine genauere Betrachtung der muslimischen Glaubensgemeinschaft erforderlich. Denn während die religiösen Minderheiten die Angelegenheiten ihres Glaubens intern in der Gemeinde ohne Einmischung des Staates regeln konnten und auch ohne Einschränkung Konversion möglich war, gab es für die muslimische Glaubensgemeinschaft solche Freiheit nicht. Diese hatte eine besondere Verbindung zum Staat, da ihr geistliches Oberhaupt zugleich Staatsoberhaupt war. Die Muslime waren das Staatsvolk, und Konfessionswechsel konnte mit Sanktionen verbunden sein, so daß für Muslime nicht in gleichem Maße Religionsfreiheit herrschte wie für Glaubensminderheiten. Dafür sicherte der Staat auf der anderen Seite auf breiter Basis die Bedingungen zur Ausübung des Glaubens und für ein den Glaubensregeln gemäßes Leben der Muslime. In der Tradition dieser Beziehung zwischen dem Staat und dem muslimischen Staatsvolk hatte es noch in dem ersten Grundgesetz der Türkischen Republik geheißen: „Offizielle Religion des Türkischen Staates ist der Islam“. Erst 1928 wurde der Artikel, der den Islam zur Staatsreligion erklärte, gestrichen, bis im Jahre 1937 schließlich ein Artikel zum Laizismusprinzip in das Grundgesetz aufgenommen wurde, der auch in den Grundgesetzen von 1961 und 1982 enthalten ist. Damit hatte also die geschichtliche Tradition der Staatsneutralität gegenüber der Religion eine letzte, endgültige Wendung erfahren. Jedoch blieb die Auslegung

des Laizismusprinzips seitdem nicht unverändert. In der Politik der Ära ATATÜRK machte sich – gemessen an der ursprünglichen Anerkennung der islamischen Religion (vgl. TÜRK TARİH KURUMU 1952, S. 94 f.; AYDEMİR <sup>8</sup>1965, S. 70 ff.) – eine merkliche Verhärtung geltend, und die Bedeutung des Islam für die Bevölkerung wurde grundsätzlich in Zweifel gezogen. Da im Osmanischen Reich das traditionell religiöse Ausbildungswesen und die kirchlichen Einrichtungen hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zurückgeblieben waren und dem Fanatismus Vorschub leisteten, hatte ATATÜRK nach der Gründung der türkischen Republik zwar die islamischen Schulen (medrese), die Derwischklöster (tekke) und die heiligen Grabstätten (türbe) schließen lassen, um die Bevölkerung vor negativer Beeinflussung ihrer Gläubigkeit zu schützen. Der Schließung der islamischen Schulen lag das „Gesetz zur Vereinheitlichung des Unterrichtswesens“ (tevhid-i tedrisat) zugrunde. Es wurden jedoch an ihrer Stelle eine Reihe neuer Einrichtungen geschaffen. So gab es in der ersten Zeit der Türkischen Republik eine theologische Fakultät an der Universität Istanbul, Ausbildungsstätten für die Freitagsprediger und Vorbeter (imam, hatip) und an den Schulen wurde Religionsunterricht erteilt. Die Moscheen blieben in Funktion und die dort tätigen Religionsbediensteten im Amt. Zur Verwaltung dieser Funktion wurde das „PRÄSIDIUM FÜR RELIGIÖSE ANGELEGENHEITEN“ eingerichtet. ATATÜRK unternahm darüber hinaus den später widerrufenen Versuch, auf der Linie der kemalistischen Modernisierungspolitik die Überlieferungen der Aussprüche und Taten des Propheten MOHAMMED (hadis) und den „kur'an“ aus dem Arabischen ins Türkische übertragen zu lassen (vgl. zu den Entwicklungen in der ersten Zeit der Republik ERGIN 1977, S. 1634 ff.).

So war jedenfalls auch religiöse Ausbildung zunächst durchaus ein Element staatlicher Religionspolitik gewesen. Aber als die „imam-hatip“-Schulen aus Mangel an Schülern geschlossen werden mußten, reagierten die Verantwortlichen ebenso wenig, wie auch die gesetzlich nicht legitimierte Streichung der Stellen für Religionslehrer und die schrittweise Abschaffung des schulischen Religionsunterrichts bis 1939 auf höherer politischer Ebene Beachtung fanden. Diese Maßnahmen wurden damit gerechtfertigt, daß die Bevölkerung vom Druck der Religion befreit werden müsse. Dabei wurde das Laizismusprinzip so präsentiert, als ob Religionsunterricht an den türkischen Schulen und die Befolgung des Laizismusprinzips sich gegenseitig ausschlossen. Eine solche Politik verließ aber auch die Grundlage des „Gesetzes zur Vereinheitlichung des Unterrichtswesens“ (vgl. BILGIN 1988, S. 50 f.). Die radikalen Maßnahmen erfaßten damals nur die Bevölkerung der großen Städte, und diese waren zahlenmäßig relativ klein (30.000 Einwohner hatten Ankara in den vierziger Jahren). Die Ausbreitung des Schulwesens reichte zunächst noch nicht weit in die ländliche Türkei hinein, wo sich die religiöse Unterweisung an den Moscheen fortsetzte. Als dann nach 1940 eine Binnenmigration der Landbevölkerung in die städtischen Zentren einsetzte, wurde ein großer Teil der Bevölkerung erstmals mit den kemalistischen Reformen konfrontiert. Da die städtischen Infrastrukturen unzulänglich waren, schufen die Zuwanderer auch ihre eigenen Institutionen. So individualisierte sich auch das religiöse Leben; es

entstanden dabei auch illegale Einrichtungen wie „kur'an“-Kurse, die von der staatlichen Linie abwichen.

Nach der Einführung des Mehrparteiensystems in der Türkei nach 1946 wurde die religiöse Erziehung zentrales Thema der innenpolitischen Auseinandersetzung auf der Grundlage des „Gesetzes zur Vereinheitlichung des Unterrichtswesens“. Die neuen Parteien versprachen in ihren Programmen die Wiedereinführung des Religionsunterrichts, und sie wiesen dabei auf die Praxis anderer Länder hin, in denen, wie in den USA, Laizismus den Religionsunterricht an staatlichen Schulen nicht ausschlosse (vgl. BILGIN 1980, S. 56; BÜYÜK MİLLET MECLİSİ 1946, S. 437). Die Politiker der Einparteienphase der Türkischen Republik hingegen begründeten ihre bisherige Politik damit, daß mit dem Zurückstellen religiöser Unterweisung an den Schulen auch der Einfluß ungebildeter, dem Aberglauben anhängender Religionsvertreter hätte zurückgedrängt werden können; damit habe sich aber auch der Laizismusgedanke in der Bevölkerung etablieren können. Ein solches Vorgehen sei, im Sinne ATATÜRKs, der nur gegen degenerierte Formen von Religion gewesen sei, ohnehin als vorübergehende Staatspolitik betrachtet worden (vgl. VATAN GAZETESİ, 22.2.1948; YÖRÜKAN 1948). Nachdem zunächst nur eine Verstärkung des Moralkundeunterrichts innerhalb der Staatsbürgerkunde an den Schulen vorgesehen war (vgl. BILGIN 1980, S. 57), führte man schließlich im Jahre 1948 den Religionsunterricht in der 4. und 5. Klasse der Grundschule wieder ein. Entsprechend wurde daraufhin die Didaktik der Religionskunde in das Ausbildungsprogramm der Grundschullehrer aufgenommen. Für Zwecke der Forschung, für die Ausbildung der Ausbilder an den Lehrerausbildungsstätten sowie zur Anhebung des Niveaus der religiösen Bildung der Bevölkerung hatte man bereits 1949 die Theologische Fakultät an der Universität Ankara eingerichtet (vgl. ebd., S. 58). Aufgrund der positiven Resonanz auf die Wiedereinführung des Religionsunterrichts in der Bevölkerung wurde dann auf Betreiben verschiedener Abgeordneter der Religionsunterricht auch an den Mittelschulen (1956) und den Gymnasien (1967) eingeführt (vgl. ebd., S. 62). Doch die Diskussion war damit noch nicht abgeschlossen.

Die Frage, ob es im staatlichen Erziehungswesen eines laizistischen Staates Religionsunterricht geben dürfe, ging sogar in eine Verfassungsklage ein. Sie wurde im Sinne des Religionsunterrichts entschieden, da der Religionsunterricht nicht Zwang, sondern freiwillig (an den Wunsch der Eltern gebunden) sei und deshalb die Glaubensfreiheit nicht einschränke. Daneben kam es zu unterschiedlichen Bewertungen der ab dem Jahre 1950 eingerichteten Schulen zur Ausbildung der Religionsbediensteten, die den früheren „imam-hatip“-Schulen ähnlich waren (vgl. DİNÇER 1974, S. 65). Die schwunghafte Entwicklung dieser Ausbildungsstätten, die letztlich wohl durch kulturell vermittelte Bedürfnisse der Bevölkerung selbst getragen wurde, hat zu der polemischen Frage geführt, ob denn die Türkei als Land in der Entwicklung durch ein Heer von Imamen vorangebracht werden könne. Doch ist zu beachten, daß schließlich die Absolventen dieser Schulen nicht alle den Beruf des „imam“ ergreifen. Die curriculare Konzeption dieser Schulen beinhaltet neben der Berufsvorbereitung eine Hochschulvorbereitung. Die „imam-hatip“-Schulen gehören heute zu den berufsbildenden Gymnasien der Sekundarstufe II, ein

Teil der Schüler ergreift die Möglichkeit der Teilnahme an der Hochschuleingangsprüfung, so insbesondere Schüler aus ansonsten bildungsbenachteiligten ländlichen Gebieten der Türkei, die über die auch auf dem Lande zahlreichen „imam-hatip“-Schulen in größerer Zahl die Zugangsberechtigung zur Hochschuleingangsprüfung erwerben.

Selbst das türkische Grundgesetz von 1961, das den Religionsunterricht erstmals verfassungsrechtlich absicherte, die Teilnahme aber an die Einwilligung der Eltern band, gab erneut zu Auseinandersetzungen Anlaß. Denn ein Unterricht auf freiwilliger Basis war nicht in das Schulsystem integrierbar. So änderten sich ständig die Methoden zur Erhebung der Teilnahmewilligen; es gab keine allgemein verbindliche Regelung über An- oder Ausgliederung des Religionsunterrichts im Verhältnis zum feststehenden Stundenplan. Außerdem war die Schulzeitgestaltung der nichtteilnehmenden Schüler nicht geregelt, und dies störte die Schuldisziplin. Weil die Teilnahme an eine subjektive Entscheidung gebunden war, öffneten sich der bloßen Willkür Tür und Tor. Die Auseinandersetzung zwischen Teilnehmern und Nichtteilnehmern gab schließlich Ideen zur Abschaffung des „Gesetzes zur Vereinheitlichung des Schulwesens“ neuen Nährboden. Diese Situation wurde erst durch die Verabschiedung des Grundgesetzes von 1982 beendet (vgl. BILGIN 1980, S. 117). Nach der militärischen Machtübernahme vom 12. September 1980 hatten im Türkischen Erziehungsministerium unter dem Leitwort „Zurück zu Erziehung und Bildung im Sinne ATATÜRKs“ auch Arbeiten zum Religionsunterricht begonnen. Entsprechend einer Empfehlung der Theologischen Fakultät (vgl. BILGIN 1988, S. 70f.; ATAY 1981) wurde nach einer Prüfung durch Pädagogen und Rechtsfachleute die Einführung des Religionsunterrichts als Pflichtfach beschlossen. Das Fach wurde in die Verfassung von 1982 als „Unterricht der Religionskultur und Sittenlehre“ aufgenommen (Artikel 24 des Türkischen Grundgesetzes). Dabei war es auch ein Motiv, dem Religionsunterricht in den verbotenen „kur'an“-Kursen außerhalb der Schulen zu begegnen (vgl. die Äußerungen des damaligen Staatspräsidenten KENAN EVREN vom 24. Juli 1981 in Erzurum, EVREN 1981a, S. 292).

Der Religionsunterricht in der Türkei ist heute den einzelnen islamischen Glaubensrichtungen übergeordnet. Die Schüler werden in einer Klasse von einem Lehrer in den allen Richtungen gemeinsamen Grundzügen des islamischen Glaubens unterrichtet. In den türkischen Schulen hat es nie einen konfessionell gefärbten Religionsunterricht gegeben.

*Kommentar:* Im türkischen Grundgesetz von 1982 heißt es in Artikel 24, Absatz 4 zum Religionsunterricht: „Die religiöse und ethische Erziehung und der Religionsunterricht stehen unter Kontrolle und Aufsicht des Staates. Die Unterrichtung in Religion, Kultur- und Sittenlehre gehört in den Grund- und Mittelschulen zu den Pflichtfächern. Die außerschulische religiöse Erziehung und Unterrichtung unterstehen dem Willen des einzelnen, bei Minderjährigen dem Willen ihrer gesetzlichen Vertreter“ (WEDEKIND 1984, S. 57). In dieser Festlegung des Religionsunterrichts im Grundgesetz kommt eine gegenüber der ersten Auffassung vom Laizismusprinzip modifizierte Auslegung zum Ausdruck: Während bis 1946 die Auffassung vorherrschte, der Staat habe sich

*Übersicht II: Stadien der Abschaffung des Religionsunterrichts und der theologischen Ausbildung ab 1924*

1924	Gesetz zur Vereinheitlichung des Unterrichtswesens, (479 islamische Schulen, medrese, werden geschlossen).
1927	Der Religionsunterricht an den städtischen Grundschulen wird abgeschafft.
1930	Schließung der Priester- und Predigerschulen Einstellung der Ausbildung von Religionslehrern.
1933	Schließung der Theologischen Fakultät.
1938	Einstellung des Religionsunterrichts an den Dorfgrundschulen.
1939–1953	Keine religiöse Unterweisung an türkischen Schulen.
1933–1949	Keine Ausbildung von Theologen.

*Quelle:* İsmet Parmaksızoğlu: Türkiye' de Din Eğitimi. Ankara 1966. S. 25.

so gut wie jeder aktiven Ausgestaltung seiner Rolle als Verwalter und Gestalter des religiösen Lebens in der Türkei zu enthalten, setzte sich mit der Einführung des Mehrparteiensystems eine religionspolitische Praxis durch, nach der der Staat selbst eine inhaltlich bestimmte Stellung zur Religion einnahm und aktiv vertrat. Im türkischen Bildungswesen kam dieses Verständnis naturgemäß jeweils deutlich zum Ausdruck.

Wie aus den Übersichten II und III zu ersehen ist, wurden bis 1939 der Religionsunterricht und die theologische Ausbildung fast vollständig abgebaut. Ab 1946 setzte dann aber ein Restaurationsprozeß der religiösen Unterweisung im Erziehungswesen ein, der mit der Aufnahme des Pflichtfachs Religion ins Grundgesetz endete. Wenn heute noch in der Türkei diese beiden Auffassungen als Möglichkeiten staatlicher Religionspolitik diskutiert werden, ist eines nie in Frage gestellt: daß nicht eine unabhängige Kirche, sondern der Staat die religiösen Belange der Bevölkerung vertritt. Ein Denkmodell, welches eine staatsunabhängige muslimische Organisation der Gläubigen proklamiert, muß eine für die Türkei neue Form der Religionsvertretung konstruieren.

Aber auch die beschriebenen Modelle staatlicher Religionspolitik in der republikanischen Türkei sind nicht freie Setzungen einzelner Politiker oder Parteien, sondern sind ihrerseits an die Entwicklung des modernen Nationalstaats Türkei und seine Bedingungen rückgekoppelt. In den beiden aufeinanderfolgenden Entwicklungsphasen in der Religionspolitik geht staatliches Handeln dabei jeweils von einer Ist- und einer Sollbestimmung der Bedeutung der Religion für die türkische Bevölkerung aus.

Vergegenwärtigt man sich zunächst die Ausgangssituation der Gründung der Türkischen Republik, so wird die Bedingung und Stoßrichtung der damaligen strikten Laizismusauslegung verständlich. Die Türkische Revolution, in der die heutige Türkei gegründet wurde, war eine Revolution „von oben“. Sie wurde

*Übersicht III: Stadien der Wiedereinführung des Religionsunterrichts und der theologischen Ausbildung ab 1949*

1949	Die Theologische Fakultät in Ankara wird eröffnet.
1950	Der Religionsunterricht wird für die 4. und 5. Klasse der Grundschule eingeführt. Er ist freiwillig.
1951	Die Priester- und Vorbeterschulen (Imam hatip okulları) werden erneut eröffnet (zunächst sieben Schulen).
1953	In der 9. und 10. Klasse der Grundschullehrerschulen (Jlk öğret men okulları) wird die Didaktik des Religionsunterrichts eingeführt. (Eine Wochenstunde Pflichtunterricht.)
1956	In die 6. und 7. Klasse der Mittelschule (Orta okul) wird Religionsunterricht eingeführt. (Eine Wochenstunde, freiwillig.)
1959	Die Höheren Islaminstitute (Yüksek islam enstitüleri) werden eröffnet.
1961	Im Nationalen Erziehungsministerium wird ein Direktorat für religiöse Ausbildung eingerichtet.
1964	Dieses Direktorat wird in ein Generaldirektorat umgewandelt.
1967/1968	In die erste und zweite Klasse des Gymnasiums wird der Religionsunterricht eingeführt. (Eine Wochenstunde, freiwillig.)
1974/1975	Neben dem Religionsunterricht wird in der Mittelschule und dem Gymnasium der Ethikunterricht eingeführt (Pflichtfach).
1976	An allen Klassen der Mittelschule und des Gymnasiums wird nun Religionsunterricht angeboten.
1982/1985	Der Moralkundeunterricht wird mit dem Religionsunterricht zusammengelegt. Teilnahme ist verpflichtend. In Artikel 24 der Verfassung wird dieser Religionsunterricht als Pflichtfach verfassungsmäßig verankert.

*Quelle:* ALI UÇAR: Materialien zur Lehrerfortbildung Nr. 5. Die religiöse Erziehung in der Türkei. Berlin o.J.

von der Masse der Bevölkerung als Befreiungskampf gegen den Zugriff der Westmächte und gegen die (mit ihnen verbündete) korrupte osmanische Staatselite geführt, nicht als Kampf um bürgerliche Rechte in einem neu verfaßten Staatswesen (vgl. hierzu STEINHAUS 1968). Staatsgründer MUSTAFA KEMAL (ATATÜRK) und die Kemalisten der Republikanischen Volkspartei (CHP) mußten eine in den Anfängen steckende Veränderung der türkisch-osmanischen Gesellschaft nach der Gründung der Türkischen Republik vorantreiben, die in den westeuropäischen Staaten am Ausgangspunkt bürgerlicher Revolutionen gestanden hatte. In der Türkei des Jahres 1923 war der Form nach das Volk Souverän des Staates, das Bewußtsein der großen Masse war jedoch geprägt vom Untertanenstatus in einem noch weitgehend von islamischen Rechts- und Verhaltensnormen gestalteten Leben. Es galt also nicht nur die osmanisch-islamischen Institutionen durch neue Einrichtungen zu ersetzen, sondern es mußte die Vorherrschaft eines islamischen Weltbildes im

Bewußtsein der Bevölkerung abgebaut werden, soweit es der Heranbildung eines neuen, nunmehr nationalen Staatsbürgertums im Wege stand. Die kemalistischen Reformen, die dies bewirken sollten, sind hinreichend bekannt. Vom „seriat“-Recht bis zum islamischen Kalender wurde der Islam aus seinen ehemaligen Geltungsbereichen verdrängt. Dem Erziehungswesen kam dabei die Aufgabe zu, ein nationaltürkisches Identitätsbewußtsein anstelle der muslimischen Selbst- und Weltsicht zu stärken und Qualifikationen für wirtschaftliche Strukturveränderungen zu schaffen (vgl. WILLIAMSON 1987, S. 89 ff.). Der Ist-Zustand war also ein durch den Islam in seiner historischen Existenzform im Osmanischen Reich geprägtes Weltbild der Bevölkerung, der Soll-Zustand ein Bedeutungsverlust der Religion angesichts der veränderten Stellung des Individuums in der neuen türkischen Gesellschaft (vgl. YÜCEKÖK <sup>3</sup>1971, S. 58 ff.).

Erreicht wurde, so kann man heute als Ertrag der oftmals rigiden strikt laizistischen politischen Praxis der ATATÜRK-Ära festhalten, der Fortbestand der Türkischen Republik auch unter Bedingungen der politischen Liberalisierung: Der Wählerwille hat, seit es in der Türkei mehrere Parteien gibt, nie denen tragende Mehrheiten verschafft, die, offen oder verdeckt, die Errichtung eines islamischen Staates zum Ziele haben (vgl. zur Entwicklung des türkischen Parteienwesens ÖHRING 1984). Die Tradition einer Dualität zwischen säkularen und religiösen Institutionen im Osmanischen Reich hatte hierfür sicher schon Voraussetzungen geschaffen. Was nicht erreicht wurde, war ein Bedeutungsverlust der Religion, der jegliche offizielle religiöse Betreuung überflüssig gemacht hätte. Mit dem Ausbau eines staatlich vertretenen Islams in Schule und Moschee befriedigten die neuen Parteien nach den Wahlen von 1950 einen tatsächlich vorhandenen Bedarf. Mit der politischen Liberalisierung konnte sich ein religiöses Potential geltend machen, das durch die Reform der ATATÜRK-Ära nicht einfach verschwunden war (vgl. HEYD 1968). Dazu gehörte aber auch das Wiederaufleben fundamentalistischer Bewegungen, die mit verbotenen „kur'an“-Kursen und anderen Aktivitäten politischen Einfluß zu gewinnen trachteten. Mit dem Argument, die staatliche Religionsvertretung dürfe den Extremisten nicht das Feld überlassen (vgl. zu dieser Argumentation BAŞGİL <sup>5</sup>1982), wurde nach und nach der Religionsunterricht an den Schulen wieder eingeführt. Staatliches Handeln im Religionsbereich war nunmehr nicht nur Beschränkung, sondern Ausgestaltung der Aufgabe der Religionsvertretung. Der Ist-Zustand war der Wunsch der Bevölkerung nach religiöser Betreuung, der Soll-Zustand ist auch heute noch die Vereinheitlichung der religiösen und religiös-politischen Orientierungen unter einer staatlich vorgegebenen Grundlinie in Fragen der Religion.

Dabei wurde neben anderen Maßnahmen der Vereinheitlichung das „Gesetz zur Vereinheitlichung des Unterrichtswesens“, das einmal Grundlage der Abschaffung islamischer Ausbildungsstätten aus der Osmanen-Zeit gewesen war, schließlich zur Grundlage für die Einführung eines für alle türkischen Kinder gleichen religiösen Pflichtunterrichts. Während aber in der ATATÜRK-Ära die Einparteienregierung sich noch einer weitverbreiteten Gläubigkeit und relativ homogenen religiösen Weltsicht vor allem der Landbevölkerung gegenübergestellt sah, ist die gesellschaftliche Realität der achtziger Jahre eine

andere. Auch wenn über 90 % der türkischen Bevölkerung muslimisch sind, bedeutet dies weder Gläubigkeit der Mehrheit noch ein einheitliches Verständnis des islamischen Glaubens bei denen, die ihren Glauben praktizieren. Auf eine Wandlung der Sozialstruktur der Türkei in den letzten 50 Jahren näher einzugehen, würde an dieser Stelle zu weit führen. Es sei hier auf die Veränderungen von Einstellungsmustern durch den Wandel der sozialen Schichtung und den Wandel der Arbeitsmarktstruktur, durch die Binnenmigration und durch die Verbreitung der Medien nur hingewiesen (vgl. hierzu etwa TÜRK SOSYAL BİLİMLER DERNEĞİ 1984). Damit hat sich nicht nur das Verständnis von Glaubensregeln, etwa zur Rolle der Frau (hierzu z.B. ABADAN-UNAT 1985), allgemein gewandelt. Es haben sich vor allem religiöse Einstellungen diversifiziert (vgl. hierzu etwa SOSYAL VE İKTİSADİ ARAŞTIRMALAR A.S. 1986). Daneben haben säkulare Werte und Normensysteme Fuß gefaßt, die auch in einem breiten Spektrum politischer Ideologien ihren Ausdruck finden. Auch die Reislamisierungswelle der achtziger Jahren, inzwischen abgeklungen, hatte nur einen Teil der Bevölkerung erfaßt.

Eine staatliche Religionspolitik kann auf ein einheitliches Grundbedürfnis nach religiöser Betreuung heute also nicht mehr rekurren. So ist der quantitative Ausbau religiöser Einrichtungen von der Moschee bis zum „imam-hatip“-Gymnasium sicherlich z.T. durch ein in den letzten Jahren gestiegenes religiöses Interesse der Bevölkerung gerechtfertigt. Aber gerade am Beispiel der „imam-hatip“-Gymnasien zeigt sich, daß diese keineswegs nur aus Gründen der religiösen Einstellung besucht werden, sondern weil sie Sprungbrett eines bildungsbenachteiligten Teils der Bevölkerung, gerade in ländlichen Gebieten, zur Hochschulausbildung sind. Das quantitative Soll der staatlichen religiösen Betreuung der Bevölkerung wird also hier z.T. übererfüllt (vgl. hierzu AKYÜZ 1982, S. 237), wenn Absolventen dieser Schulen überhaupt nicht in einschlägigen Berufen tätig werden wollen und können. Was das qualitative Soll einer möglichst einheitlichen religiösen Betreuung für alle betrifft, so bezieht eine den Geltungsbereich des Islams ausbauende Religionsvertretung gerade durch die Entwicklung zur Normpluralität in der türkischen Gesellschaft ihre Rechtfertigung. Eine Vereinheitlichung divergierender Anschauungen unter einer staatlich vorgegebenen Leitlinie zu Religion und Glauben wird für notwendig erachtet, weil Unterschiede in der Weltanschauung immer wieder zum Ausdrucksmittel von z.T. gewaltsam ausgetragenen gesellschaftlichen Konflikten bis in Bürgerkriegsnähe werden. Sie haben seit den fünfziger Jahren schon drei Mal das Eingreifen des Militärs hervorgerufen. Umgekehrt ist jedoch gerade diese staatliche Religionsvertretung geeignet, die Gefahr der Desintegration wachzuhalten. Ein zu einseitig verstandener Islam, der im Monopol von einem staatlichen Amt vertreten wird, grenzt zu weite Teile der Bevölkerung aus. Die staatliche Linie ruft m.a.W. geradezu Gegenreaktionen herbei oder begünstigt Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Fragen. Daß dabei auch Amtsträger und Behörden nicht vor fundamentalistisch bestimmtem Übereifer gefeilt sind, zeigen zahlreiche Berichte in der türkischen Presse (hierzu etwa HÜRRIYET 14.5.1988; GÜNEŞ 14.6.1988; 20.11.1988).

Angeichts des veränderten Ist-Zustands der türkischen Gesellschaft spielt



heute der Staat die bewahrende Rolle in Religionsfragen. Unter den Bedingungen ausgesetzter demokratischer Steuerungsmechanismen unter Nutzung des Bedürfnisses nach politischer Stabilität konnte sich Anfang der achtziger Jahre die Regierung ÖZAL konservativer etablieren, als es der gesellschaftlichen Realität entspricht. Demgegenüber war der Staat in der Einparteienregierung der ATATÜRK-Ära der vorantreibende Faktor gegenüber einer Traditionen verhafteten Masse der Bevölkerung gewesen. Während in den 50er Jahren eine Demokratisierung dem Islam wieder stärkere Geltung verschaffte, nimmt heute die Reislamisierungswelle mit der politischen Liberalisierung wieder ab. Das Verhältnis von Ist- und Soll-Zustand in der Bedeutung und Bewertung des Islams in Staat und Bevölkerung hat sich also umgekehrt (vgl. etwa NOKTA Oktober 1988). Ein Umschlag der politischen Situation in der Türkei durch die Errichtung eines autoritären Gottesstaats wie im Iran droht also, wenn überhaupt, nicht durch eine islamistische Massenbewegung, sondern höchstens auf „kaltem Wege“: durch die allmähliche Besetzung von staatlichen Schlüsselpositionen mit entsprechend fundamentalistischen Kräften (hierzu etwa GÜVENÇ 1987). Allerdings sind auch dieser Entwicklung Riegel vorgeschoben. Denn nach wie vor ist die konservative Mitte, die das politische Feld beherrscht, nur auf eine instrumentelle Nutzung des Islams aus und beschneidet fundamentalistische Auswüchse (vgl. hierzu etwa WERLE/KREILE 1987, S. 118ff.).

#### *4. Die gegenwärtige Gestaltung des Religionsunterrichts in der Türkei*

*Um beurteilen zu können, wieweit das staatliche Vorgehen gegen den Extremismus Erfolg haben kann, bedarf es näherer Information über die Erscheinungsformen des Extremismus und über die Inhalte und ihre didaktische Aufbereitung im Religionsunterricht, die Divergenzen ausgleichen sollen. Wie äußern sich Konflikte in Glaubensfragen an Schulen und Universitäten, und nach welchen Prinzipien ist angesichts des religiösen Extremismus insbesondere der achtziger Jahre der Religionsunterricht gestaltet? Wie wird bei dem Zwang zur unterrichtlichen Vereinfachung die gesellschaftliche Realität religiöser Minderheiten und auch der Glaubensunterschiede innerhalb des Islams in der Türkei berücksichtigt?*

Die Frage nach den Erscheinungsformen des Extremismus läßt sich vielleicht mit Hilfe der Ergebnisse einer Befragung näher klären, der eine Gruppe von Studenten eines letzten Semesters an der theologischen Fakultät in Ankara unterzogen wurden. Einige ihrer Schilderungen werfen ein Licht auf den Extremismus nicht nur an den theologischen Ausbildungsstätten, sondern auch an anderen Schulen des türkischen Erziehungswesens.

„In einigen unserer Schulen beobachtet man eine stark antireligiöse Stimmung. Die Lehrer dort wissen nichts vom Islam oder scheuen vor dem Thema zurück, oder sie sind gegen den Islam eingestellt. Diese Lehrer entfremden die Schüler ihrer eigenen Tradition, ihrer Geschichte und – was das wichtigste ist – ihrer eigenen Religion...“

„Es gibt Lehrer, die gläubige Schüler verspotten, andere wieder halten die Gläubigkeit bei Schülern hoch. So haben die Lehrer positiven oder negativen Einfluß. . . . An anderen Schulen herrschen wieder andere Verhältnisse, die zu Spaltungen zwischen den Gläubigen führen. Es bilden sich Gruppen von Schülern und Lehrern, die sich als die „wahren“ Muslime von den anderen abgrenzen. . . Ein Gruppenmitglied akzeptiert das Mitglied einer anderen Gruppe nicht und die gegenseitige Kritik ist kompromißlos, ja die Extremisten erkennen Menschen anderer Geisteshaltung das Lebensrecht ab. Es gibt dort auch Lehrer, die den Schülern und über sie auch noch den Eltern Höllequalen bereiten, indem sie ihnen als Strafe für Sünden das Fegefeuer ausmalen.“

„Es gibt natürlich an den Schulen auch Extremisten, die nicht an Gott glauben und die gerade damit unter Mitschülern Anerkennung gewinnen wollen, daß sie sich selbst als lebenden Gegenbeweis gegen die Existenz Gottes ausgeben.“

„Was den äußeren Ausdruck des Fanatismus betrifft, so sind es häufig extrem verstandene religiöse Kleidungsvorschriften, die eine besondere Gläubigkeit demonstrieren sollen. So behaupten z.B. manche Mädchen, daß der knöchelbedeckende Mantel und das Kopftuch die vorschrittmäßige Kleidung für weibliche Muslime sei. Manche Schüler behaupten im Namen des Islams sogar, Mädchen dürfe man nicht am Unterricht in der Schule teilnehmen lassen, ja sie dürften überhaupt nicht unterrichtet werden – dies, obwohl doch all diese Behauptungen nichts mit dem Islam zu tun haben. . . . Andere Schüler wieder entwickeln eine Art Autoritätshörigkeit, und sie glauben, der wahre Islam sei nur bei auserwählten hochgestellten Verkündern des Glaubens zu finden. Diese müßten ‚von oben‘ den wahren Glauben verbreiten und gegen die falschen Verkünder verteidigen. Ein solches Denken führt ebenfalls zum Extremismus. Sie alle verkennen, daß solche Abgrenzungen nicht im Sinne des Islams sein können, denn danach sind doch alle Muslime Brüder. Wir distanzieren uns von solchen Gesinnungen. . . .“

„Insgesamt beruht der religiöse Extremismus auf einem falschen Verständnis des Islams. Die Gegenmaßnahmen sind aber auch auf dem falschen Wege, wenn versucht wird, gegen die Gläubigen insgesamt vorzugehen, ohne dabei die Unterschiede zu beachten.“

Was die Konzeption des Religionsunterrichts, auch im Zusammenhang mit der Frage der Berücksichtigung der Minderheiten und unterschiedlicher Glaubensrichtungen im Islam betrifft, läßt sich von seiner Wiedereinführung im Jahre 1949 bis heute vor allem ein Prinzip hervorheben: Nach den Worten von KENAN EVREN beruht „der Religionsunterricht, wie ihn die Regierung betreibt, auf dem Prinzip der Lehre des Wesentlichen der Religion. Der Unterricht ist ein Sachunterricht. Die Einzelheiten, die höhere Reflexion, dies alles bleibt dem Privatunterricht überlassen“ (EVREN 1981b, S. 279). Daß in den Lehrbüchern der Schwerpunkt auf der Behandlung des sunnitischen Islam liegt, ist damit zu erklären, daß die meisten Türken Sunniten sind. Den Autoren der Bücher ist eine Schwerpunktsetzung gar nicht bewußt, die sunnitische Mehrheit setzt ihr Sunnitentum gleich mit Muslimentum.

Die Religionspolitik nach 1982 hat im Prinzip bisher zu keinerlei Klagen Anlaß gegeben. Wenn es heute in der Türkei Klagen gibt, dann nicht deshalb, weil der Religionsunterricht staatlicherseits erteilt wird. Der Grund hierfür liegt in den Unterrichtsmethoden und im Lehrprogramm. Um hier Abhilfe zu schaffen, sind Untersuchungen im Gange. Sie stehen in Zusammenhang mit Bestrebun-

gen auch in anderen Ländern, den Religionsunterricht phänomenologisch, und das heißt überkonfessionell, zu gestalten. So hat man in Großbritannien z. B. für Regionen mit multinationaler Bevölkerung Curriculumkonzepte für den Unterricht in multikonfessionellen Klassen entwickelt, und es werden dort zur Zeit Lehrer auf einen sechs Religionen übergreifenden Fachunterricht vorbereitet (vgl. hierzu BILGIN 1988, S. 76f.).

Wenn wir das neue türkische Curriculum zur Kultur- und Sittenlehre nach Leitgesichtspunkten zusammenfassen, ergibt sich folgende thematische Aufteilung:

- Der Glaube im Islam
- Der Gottesdienst im Islam
- Unsere Kultur und unser Brauchtum auf dem Boden des Islams
- Andere Religionen.

Das Curriculum ist unter diesen Leitgeschichtspunkten weiter in 26 Teillernziele untergliedert, die man so zusammenfassen kann: Die Schüler sollen lernen, daß

- das Laizismusprinzip die Gewissens- und Gedankenfreiheit schützt,
- niemand zur Ausübung des Glaubens gezwungen werden darf,
- es notwendig ist, sich vom Aberglauben zu distanzieren,
- aber anderen Religionsgemeinschaften gegenüber eine tolerante Haltung geboten ist.

Die Themen sollen so vermittelt werden, daß der Glaube und ein diesem Glauben gemäßes Handeln als Einheit betrachtet werden und ein Zusammenhang zwischen den Prinzipien ATATÜRKs und der nationalen Einheit deutlich wird.

Das Lehrprogramm umfaßt eine große Stoffbreite und ist eigentlich auch didaktisch gut aufbereitet. Gleichwohl zeigen sich nach ersten Untersuchungen Mängel, die sich zum Teil auf das Lehrprogramm, zum Teil auf das Verhalten der Lehrer und auf ihre Methoden beziehen. Die Kritik unterscheidet sich je nach dem Standpunkt der Eltern, Schüler, Schulverwaltungen oder auch der Fachlehrerschaft. Die drei Regionalstudien (TAVUKÇUOĞLU 1987; TEKIN 1987; GENÇEL/BAYRAK 1987) an Schulen in Ankara-Stadt, Ankara-Provinz und Konya zur Einschätzung des neuen Unterrichts zeigen folgendes:

Ein großer Teil der Elternschaft beklagt, daß die Schüler im regulären Religionsunterricht nicht die „kur'an“-Rezitation lernen. Der einfache Bürger versteht nämlich unter „Religionsunterricht“ einen Unterricht in der „kur'an“-Rezitation und eine Anleitung zum richtigen Beten. Im Lehrprogramm ist nun zwar auch das Auswendiglernen von Gebetssuren und die Anleitung zum Gebet vorgesehen und dies ist sogar in den Lehrbüchern entsprechend bebildert, aber die Eltern verwechseln die Religionslehre mit dem konfessionellen Unterricht der „kur'an“-Kurse an den Moscheen. Es gibt aber, abgesehen von den oben erwähnten verbotenen Kursen, staatlich organisierte Kurse unter Aufsicht des PRÄSIDIUMS FÜR RELIGIÖSE ANGELEGENHEITEN. Das sind außerhalb des regulären Unterrichts in den Sommerferien abgehaltene Kurse zum Beten und „kur'an“-Lesen auf freiwilliger Basis an den Moscheen. Ohnehin gibt es in den Schulen, in denen Bibliotheken, Laboratorien, Veranstaltungsräume fehlen, keine

Gebetsräume. Es wäre sinnlos, die Kapazitäten der Schulen, die aufgrund des starken Bevölkerungswachstums überfordert sind, noch mit einem weiteren Unterrichtsfach zu überfrachten. Die meisten Eltern wissen zwar von den Sommerkursen, es bleibt aber offensichtlich auch noch viel Informationsarbeit zu tun.

Was die Kritik der Schüler betrifft, so wollen sie etwas ganz anderes. Sie sind nicht an der „kur'an“-Rezitation interessiert, sondern sie wollen den „kur'an“ in türkischer Sprache lesen und die „kur'an“-Verse zeitgemäß deuten lernen. Die Schüler beklagen, daß die Lehrbücher nicht auf die Probleme Bezug nehmen, mit denen Jugendliche in einer sich wandelnden Welt konfrontiert werden. Die Schüler kritisieren weiter, daß die Bücher andere Religionen neben dem Islam ungenügend darstellen. Der Mangel bestünde genauer darin, daß fremde Religionen zwar behandelt werden, aber als die alten Religionen einer fernen Geschichte. Die Schüler wünschen, daß nicht die Religionen in ihren vergangenen Formen mit dem Islam verglichen werden, sondern die Weltreligionen, wie sie heute lebendig sind. Schließlich sehen die Schüler ein Problem darin, daß sich die Lehrinhalte anderer Fächer mit der Religionslehre widersprechen. Hier wird also ein Methodenproblem deutlich; es besteht Bedarf nach Vermittlung der Inhalte zwischen verschiedenen Fächern.

Den religiösen (nicht-islamischen) Minderheiten hat man in den Regelungen des Religionsunterrichts von Anfang an Rechnung zu tragen versucht. So legt die oben erwähnte grundgesetzliche Festlegung des Religionsunterrichts als Pflichtfach (von 1982) für sie eigentlich eine weiterführende Formulierung nahe: in dem Sinn nämlich, daß die Teilnahme Pflicht ist, den nicht-muslimischen Bürgern allerdings die Befreiung vom Religionsunterricht auf eigene Entscheidung hin garantiert ist. Diese Folgerung ist nur deswegen nicht in den Text aufgenommen, weil der Vertrag von Lausanne entsprechende die Rechte der Nicht-Muslime betreffende Artikel enthält, die ihrerseits wiederum verfassungsrechtlich garantiert sind. In der Türkei haben die Minderheiten ihrer eigenen Schulen. Die türkischen Schulen werden nur von wenigen Nicht-Muslimen besucht, so wenigen, daß gesonderte Klassen nicht eingerichtet werden können, obwohl die Klassen insgesamt stark überfüllt sind. Andererseits können Schüler, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen, nicht einfach aus der Klasse ausgeschlossen werden und sich selbst überlassen bleiben. Auch für diese Schüler ist die Schulaufsicht verantwortlich. Außerdem reagiert die Schülerschaft auf unterschiedliche Behandlung immer mit Mißbehagen. Gleichwohl können Eltern eine Befreiung vom Religionsunterricht gemäß dem Vertrag von Lausanne beantragen. Bis jetzt ist kein Problem entstanden, zumal der Religionsunterricht unter dem Gesichtspunkt der staatsbürgerlichen Erziehung erteilt wird. Schon daraus ergibt sich, daß die Schüler innerhalb des Unterrichts nicht zur Glaubensausübung gezwungen werden. So heißt es in den Richtlinien (TEBLİĞLER DERGİSİ SAYI 2219 20.10.1986) zum Religionsunterricht u. a.:

„3. Um gute Staatsbürger zu erziehen und ihnen das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern, wird in der Lehre unserer nationalen Moral auf religiöse Unterschiede kein Bezug genommen.

4. Türkische Schüler jüdischen oder christlichen Glaubens, die nicht die Minderheitenschulen besuchen, sollen nicht gezwungen werden, das islamische Glaubensbekenntnis, die islamische Einheitsformel, Suren und Gebete auswendigzulernen, und sie

sollen auch nicht in Themen unterrichtet werden, die das islamische Gebet, das Fasten, das Almosengeben, die Pilgerfahrt betreffen. Die Schüler dürfen zu diesen Themenkreisen auch nicht geprüft werden.“

*Kommentar:* Um die Darstellung des Inhalts der Richtlinien in einigen Punkten zu erweitern:

Unter 20. heißt es: „Was die Schüler von außerhalb der Schule an falschem Wissen über Religion und Glaubensformeln mitbringen soll, ohne dabei die Schüler zu kränken, im Unterricht durch wissenschaftliche Behandlung berichtigt werden.“

In Punkt 6. heißt es: „Unsere Sitten, Gebräuche und Traditionen sowie unsere nationalen Werte müssen (im Religionsunterricht) immer vor Augen stehen und es muß begreiflich gemacht werden, daß die Religion wesentlicher Bestandteil dessen ist, was eine Nation ausmacht“.

„Daß im Curriculum der islamischen Religion der Schwerpunkt eingeräumt wird, geschieht im Hinblick auf den Bedarf von seiten der Schüler in einem Land, in dem 99 % der Bürger Muslime sind. Darüber hinaus ist es von größter Wichtigkeit, den Schülern unsere Geschichte, Literatur, Musik und unsere Kunst überhaupt nahe zu bringen, sie diese Kunstlieben zu lehren, kurz, die Schüler zu Mitgliedern unserer nationalen Kultur zu machen“ (TEBLİĞLER DERGİSİ SAYI 2219 20. 10. 1986)

Faßt man die Ausführungen und Zitate zu Zielsetzung und Inhalten des Religionsunterrichts an dieser Stelle zusammen, so treten folgende Merkmale hervor:

1. Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts steht der Islam.
2. Der Islam wird, von konfessionellen Differenzierungen und Elementen des Volksglaubens gereinigt, in seinen Grundzügen dargestellt.
3. Der Islam wird als national-türkisches Kulturgut präsentiert, in dem tradierte Sitten und Gebräuche als Wesensmerkmale der türkischen Nation erscheinen.
4. Die genannten drei Merkmale dienen der Zielsetzung, den Schülern über bloße Kenntnisaufnahme hinaus eine Identifikation mit einer so hypostasiierten türkisch-nationalen Kultur zu vermitteln. Diese Identifikation wird als integrative Kraft zur Wahrung der nationalen Einheit betrachtet.
5. Methode der Vermittlung ist das Erwecken einer Gefühlsbindung an die islamische Kultur und den Islam, den die Schüler lieben und an den sie glauben sollen.
6. Unter der Voraussetzung, daß der Glaube tatsächlich geweckt ist, soll das Verhalten als Konsequenz der erworbenen inneren Haltung beeinflußt werden.

Auf einen Blick wird deutlich, daß sich ein staatliches Monopol in der Religionsvertretung, das seine Aufgabe der religiösen Betreuung so eng faßt, in einem Dilemma befindet: Im Bemühen, die Religionsfreiheit gegen demokratiefeindlich-religiöse Extremisten zu verteidigen, wird die Religionsfreiheit eingeschränkt. Nun ist ein solches Dilemma zunächst gewissermaßen typisch für staatliches Handeln in Demokratien, das, um die Grundlagen der Freiheit zu erhalten, diese begrenzt. Doch das vorgegebene Richtmaß muß

offen gestaltet sein, vor allem dann, wenn der Bereich des Zugelassenen so schmal bleibt, wie im Fall des türkischen Religionsunterrichts. Mit der Vernachlässigung einzelner islamischer Glaubensrichtungen (wie etwa des islamischen Alevitismus) im Religionsunterricht (die Aleviten berufen sich auf ALI, den Schwiegersohn MOHAMMEDS) wird ein beträchtlicher Teil der muslimischen Gläubigen aus der staatlichen religiösen Unterweisung ausgeschlossen. Auch dem facettenreichen türkischen Volksislam wird kein Platz in der staatlichen Islamdarstellung eingeräumt. Unterrichtet wird lediglich der sunnitische Islam, der in der Türkei seit der Osmanen-Zeit die Orthodoxie gegenüber der islamischen Mystik und dem Volksglauben repräsentiert. Daß den Autoren von Büchern für den Religionsunterricht hier keinerlei Unterschiede bewußt sind, ist traurig genug. Von anderen Religionen neben dem Islam ist nur in Form der Religionskunde die Rede. Die Darstellung anderer Religionen geschieht in einer Form, an der selbst die aus der Untersuchung zitierten muslimischen Schüler die Lebendigkeit vermissen.

Es ist in diesem Zusammenhang zwar auch auf die Minderheitenschulen hinzuweisen. Diese sind tatsächlich schwach besucht. Es gibt neben ausländischen Schulen in Istanbul auch solche für jüdische, armenische und griechische Minderheiten, die sich jedoch im wesentlichen nur in der Unterrichtssprache, nicht im Lernprogramm von rein türkischen Schulen unterscheiden. Seit 1965 dürfen keine neuen Minderheitenschulen mehr errichtet werden (vgl. zur Gesetzgebung die Minderheitenschulen betreffend T.C. MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI 1981, S. 229 ff.). Weder die Teilnahme am Religionsunterricht noch die Befreiung davon stellen für Angehörige der Minderheiten eine befriedigende Lösung dar. Dies schon deshalb nicht, weil der Religionsunterricht faktisch doch als islamischer Bekenntnisunterricht erteilt wird. Wenn auch Nicht-Muslime nicht zur Glaubensausübung gezwungen werden, ist Unterrichtsziel, wie die Richtlinien fordern, die Identifikation mit dem Gehalt islamischen Glaubens und die Erkenntnis eines Zusammenhangs zwischen Glauben und Verhalten. Dies aber macht für Andersgläubige eine Integration in den Unterricht schwierig.

Daß der Unterricht als Erziehungsziel eine türkisch-islamische Synthese (vgl. hierzu TOPSES 1988) im Sinne der Einheit der Nation fixiert, verweist auf ein Erziehungsziel des Staates, das über den Religionsunterricht hinausgeht. Der Gedanke einer türkisch-islamischen Synthese ist Leitmotiv einer Revision der Curricula auch anderer Schulfächer. Im Sinne dieser Synthese wird Traditionsbewußtsein gefördert und die osmanische Vergangenheit stärker in den Vordergrund des Geschichtsunterrichts gerückt, Arabisch (die Sprache des „kur'an“) als Fremdsprache eingeführt, Philosophieunterricht am Gymnasium abgeschafft (vgl. hierzu Berichte aus der türkischen Tagespresse, z.B. CUMHURİYET 21.7.1987; GÜNEŞ 30.7.87). Diese Maßnahmen und der starke Disziplinierungsdruck auf das gesamte Erziehungswesen stoßen auf hartnäckigen Widerstand türkischer Pädagogen. Die Dienstverordnung für Beamte im Erziehungswesen von 1982 wird einer Kasernenordnung gleichgestellt (vgl. ÖĞRETMEN DÜNYASI DERGİSİ Februar 1989). Die jüngsten Äußerungen von Erziehungsminister GÜZEL: „Mein Erziehungsideal ist nicht die Einheitspersönlichkeit.“ ... „Es müssen im Denken und dem Gewissen nach freie

Menschen herangebildet werden.“ ... „Jeder darf jedes Buch lesen, das er will.“ ... (ÖĞRETMEN DÜNYASI Dezember 1988, S. 4) haben heftige Kritik hervorgerufen, weil sie angesichts dieser Entwicklung geradezu zynisch wirken (vgl. ÖĞRETMEN DÜNYASI DERGİSİ Dezember 1988, S. 3ff.).

Bei der Geschlossenheit staatlichen Vorgehens und der Dominanz staatlicher Kulturpolitik in der türkischen Öffentlichkeit finden Nicht- oder Andersgläubige wenig Äußerungsmöglichkeiten. Wie mit abweichenden Glaubensvorstellungen verfahren wird, zeigen die Richtlinien: Falsche Vorstellungen sollen in wissenschaftlicher Behandlung berichtigt werden. Daß Glaubenshaltungen nicht wissenschaftlich berichtigt werden können, liegt jedoch in der Natur des Glaubens. Die Zielrichtung in der Gestaltung des Religionsunterrichts wird deutlich, wenn man die Inhalte analysiert. Bei der Betrachtung des Lehrprogramms für die Klassen 4–11 und der Religionsbücher (vgl. die Liste der für den Unterricht zugelassenen Religionsbücher, *TEBLİĞLER DERGİSİ* Sayı 2232 7.4.1987) tritt dabei ein Merkmal, die „Ethisierung“ des Islams, besonders hervor. Darin zeigt sich nun der spezifische Charakter des türkischen Islamverständnisses, das sich aus der laizistischen Staatsverfassung ableitet. Der politische und rechtliche Aspekt der islamischen Sozialordnung ist nämlich ausgeblendet, Verhaltensnormen werden lediglich aus sittlich-ethischen Leitprinzipien abgeleitet. Hier verläuft die scharfe Grenzlinie zu einem in der islamischen Welt vertretenen konservativen Islamverständnis. Eine Forderung etwa, wie sie in der Deklaration zum „Rahmenprogramm für eine islamische Ordnung“ des „ISLAMRATS FÜR EUROPA“ erhoben wird: „Die ‚sari’a‘ ist das höchste Gesetz der muslimischen Gemeinschaft und muß in ihrer Gesamtheit in allen Lebensbereichen zur Geltung gebracht werden... Politische Gewalt muß im Rahmen der ‚sari’a‘ ausgeübt werden; ...“, (zitiert nach SCHMIDT 1986, S. 33; vgl. auch AJATOLLAH CHOMEINI 1983, S. 31ff.) wäre in der Türkei verfassungswidrig.

Die Vermittlung eines türkischen Nationalgefühls soll den im Osmanischen Reich gültigen Einheitsgedanken der islamischen Gemeinschaft der Gläubigen ersetzen. Seit der Gründung der türkischen Republik enthalten die Religionsbücher ein System aus einer Mischung von Werten, die aus dem Islam abgeleitet und der türkischen Nationalkultur zugeschrieben werden, wobei ATATÜRK selbst als ein höheres Wesen verehrt wird (vgl. hierzu KARAGÖZ 1976, S. 103ff.). Dabei spielen auch Prinzipien eine Rolle, die eine Anpassung an die Gegebenheiten und Erfordernisse der modernen Türkei fördern sollen, wie etwa eine moralische Haltung zur Arbeit, Achtung vor den Gesetzen, Toleranz im Sozialverhalten (vgl. BILGIN 1982, S. 77, S. 113).

In der laizistischen Tradition hat insgesamt das Umfeld seines säkularen Staatswesens die Inhalte des Religionsunterrichts geprägt. Der nationale Gedanke ist aus der religiösen Unterweisung nicht mehr wegzudenken. Denn er ist das Medium, mit dem in den konservativen Islam fremde Gehalte eingebracht werden. Abgesehen vom Laizismusprinzip selbst geht es dabei beispielsweise auch um die Darstellung der Frau als dem Manne gleichgestellt. Die Suren des „kur’an“ werden, entgegen dem Glauben an die Bedeutung der Überlieferung, statt nur auf Arabisch auch auf Türkisch vermittelt und erklärt.

Wie aus der zitierten Darstellung des Extremismus durch Theologiestudenten deutlich wird, gehen aus der Identifikation mit einer solchen Islamauslegung starke Impulse gegen einen Fundamentalismus hervor, der z. B. die Unterordnung der Frau oder eine strikte Kleiderordnung proklamiert. (vgl. hierzu das Ansteigen der Zahl von Strafprozessen wegen Verstoßes gegen Art. 163 türk. StGB zum Schutz des Laizismus CUMHURİYET 30. 7. 1987).

Der staatlich vertretene Islam ist also gegen den Islam gerichtet, wie ihn fundamentalistische Sekten betreiben. Er ist also nicht dem Islam zu vergleichen, wie ihn fundamentalistische Sekten vertreten. Gerade auch die Hindernisse, die für Christen eine Kooperation mit dem konservativen Islam schwierig machen, stehen bei einer Zusammenarbeit mit dem staatlich vertretenen Islam der Türkei nicht im Wege, zumal dann nicht, wenn er sich losgelöst vom institutionellen Rahmen seiner Durchsetzung in der Türkei präsentiert. Türkische Religionspädagogen versuchen gerade auch dem Problem einer zu starken Verengung des Religionsunterrichts durch Arbeiten zu einer Didaktik der religiösen Grundphänomene zu begegnen. In einem solchen Unterricht wäre kein Inhalt mehr unhinterfragbares Dogma, keine Religion oder konfessionelle Richtung hätte mehr absoluten Geltungsanspruch, sondern würde im Dialog zur Disposition gestellt (vgl. hierzu etwa die religionsdidaktische Position von SCHULTZE 1982, S. 129 ff.). Hier ergäbe sich ein Diskussionsansatz für türkische und deutsche Experten, denn der Ansatz müßte von einer von Christen gleichermaßen geteilten Abkehr vom islamischen bzw. christlichen Fundamentalismus getragen werden.

## 5. Perspektiven

*Wie offen sind türkische Experten gegenüber einer zeitgemäßen Auslegung des Islams und wie ist nach Meinung türkischer Experten dem Fundamentalismusproblem zu begegnen?*

Verwaltungsleute, Intellektuelle, Theologen nehmen unterschiedliche Positionen ein. Abgesehen davon gibt es drei typische Standpunkte mit entsprechenden Vorstellungen von Lösungen, wie die folgenden Äußerungen exemplarisch verdeutlichen:

- „Meiner Meinung nach ist Religion eine Ideologie, deren Zeit abgelaufen ist, ich glaube, daß sie heute überflüssig ist. Rückfälle in den Traditionalismus haben ihren Grund darin, daß wir eine Demokratie nach wesentlichem Muster in der Türkei noch nicht verwirklicht haben. ATATÜRK hat sie letztlich nicht durchsetzen können. . . . Sie wird auch nicht dadurch verwirklicht, daß man sich auf das vorhandene Bewußtsein der Bevölkerung einläßt, sondern dadurch, daß man, einer richtigen Erkenntnis folgend, das Bewußtsein der Bevölkerung und die Entwicklung des Landes fördert. Politik ist die Anwendung einer Erkenntnis in der Führung der Bevölkerung. . . . In diesem Sinne ist es unvertretbar, daß heute Kinder an unseren Schulen Religionsunterricht erhalten“ (YENİ ASYA YAYINLARI 1981, o. Autor und Seitenangabe).
- „In den vergangenen Jahrhunderten und bis heute haben islamische Denker immer wieder eine der christlichen Reformation vergleichbare Reformation des Islams gefordert. Es muß der Islam sein, durch den wir eine zeitgemäße Interpretation



unserer heutigen Welt formulieren“ (ÖZDENÖREN 1983, S. 108f.). Vor diesem Hintergrund müsse dann zunächst die westliche Reformation nach den Regeln des Islams auf ihre Verwendbarkeit geprüft werden.

Der dritten Position sei hier abschließend ausführlich Ausdruck verliehen: Lange vor der Gründung der türkischen Republik wurde die islamische Gemeinde im Osmanischen Reich vom islamischen Klerus nicht mehr den Erfordernissen der gewandelten Lebensbedingungen entsprechend betreut, denn die Islamvertreter verfluchten alle Neuerungen und auch die wenigen Verfechter von Neuerungen in der „kur'an“-Exegese wurden der Gotteslästerung bezichtigt. Auch in der jüngeren Türkei wurde der Islam lange Zeit auf dem Niveau von Vorbetern und Gebetsrufern repräsentiert und verkümmerte schließlich so sehr, daß nur noch diejenigen als glaubwürdige „kur'an“-Exegeten galten, die die alte Schrift (vor der Einführung der Lateinschrift durch ATATÜRK das Arabische. R.E.) beherrschten. Schließlich begann man sich jedoch wieder verstärkt mit dem Islam auseinanderzusetzen: Denn durch die Modernisierung des Erziehungswesens hatte es in der Zusammensetzung des gebildeten Bevölkerungsanteils Veränderungen gegeben und daraus gingen unterschiedliche Einstellungen zum Islam hervor. Insbesondere begann mit der stärkeren Bildungsbeteiligung breiter Schichten der Bevölkerung die Beschäftigung mit der Heimatkultur und dem gelebten Islam. Darüber hinaus setzte zwischen den islamischen Ländern ein verstärkter Gedankenaustausch ein, der auch durch die Möglichkeiten moderner Kommunikationsmittel gefördert wird.

Dabei ist man sich, nur die extremen Fundamentalisten ausgenommen, unter allen mit dem Thema Religion Befaßten einig, daß der Islam auch Antworten auf Fragen eines modernen Lebens bieten muß. Jeder weiß, daß eine Auslegung des „kur'an“ (içtihad), d.h. eine Vermittlung zwischen dem Glaubenssystem der islamischen Welt und der gelebten Wirklichkeit ansteht. Die Hoffnung, daß Aufklärung und Wissenschaft ihrerseits allgemein verbindliche Werte schaffen oder garantieren, hat sich auch in der Türkei als falsch erwiesen, wo man in dieser Hinsicht gewissermaßen die historischen Erfahrungen anderer Länder nachgeholt hat. Jedoch sieht man sich dabei inzwischen z.T. religiösen Bewegungen gegenüber, die nun umgekehrt für die Religion Geltung beanspruchen, wo sie gar kein Recht hat. Aberglaube, falsche Versprechungen vermischen sich dabei mit dem wahren Glauben und sind für diejenigen, die sich der Religion neu zuwenden, nicht zu unterscheiden. Heute muß der Kampf also nicht dem Unglauben, sondern dem Aberglauben und auch dem Festhalten an einem erstarrten toten Glaubenssystem gelten. An seine Stelle muß eine Religion treten, die lebensspendende Quelle ist, aus der der Mensch Kraft und Halt schöpfen kann.

Zwar fallen die Sektenanhänger in der Türkei, so der Soziologe EROL GÜNGÖR, zumindest unter den Jugendlichen zahlenmäßig wenig ins Gewicht (GÜNGÖR 1987a; 1987b), doch zeigt die Hinwendung zu Derwischorden, daß ein Bedarf an ethischer und moralischer Führung besteht. Mag auch die Grundlage der Religion irrational sein, vernünftig ist es, in Zusammenarbeit öffentlicher und privater gesellschaftlicher Institutionen bis hin zur Familie gegen das Sektie-

reertum gemeinsame Strategien zu entwickeln und Gegeninstitutionen zu errichten, die eine Einheit zwischen geistigem und materiellem Leben schaffen und die gewünschte geistige Führung bieten. Diejenigen, die – mehr einer Eingebung als Kenntnissen folgend – falsche Lehren verbreiten, sind leicht zu widerlegen. Dagegen ist den theologisch gebildeten Fundamentalisten schwerer zu begegnen. Aber auch hier gibt es nur eins zu tun: Dort, wo nach neuen Wegen im Islam gesucht wird, muß das Anliegen aufgegriffen und der Glaube im Sinne des lebendigen islamischen Denkens erhellt werden.

### *Literatur*

- ABADAN-UNAT, N. (Hrsg.): Die Frau in der türkischen Gesellschaft. Frankfurt 1985.
- ABDULLAH, M. S.: Die Situation der Muslime in der Bundesrepublik Deutschland. CIBEDO-Text Nr. 6 (1980).
- AJATOLLAH CHOMEINI: Der islamische Staat. Berlin 1983.
- AKYÜZ, Y.: Türk Eğitim Tarihi. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi. Ankara 1982.
- ATAY, H.: Din Eğitim ve Öğretiminin bir Bütünlük İçinde Ele Alınmasına Dair Rapor. (Basılmamış T.C.M.E.B. Din Eğitimi Çalışma Grubu Raporu için konu ile ilgili özel çalışma notları.) Ankara 1981.
- AYDEMİR, Ş. S.: Tek Adam. Remzi Kitapevi. İstanbul <sup>8</sup>1965.
- BAŞGİL, A. F.: Din ve Laiklik. Yağmur Yayınevi. İstanbul <sup>5</sup>1982.
- BERKES, N.: The Development of Secularism in Turkey. Montreal: McGill University Press 1964.
- BİLGİN, B.: Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri. Emel Matbaası. Ankara 1980.
- BİLGİN, B.: İlkokullar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Tifdruk Matbaası. İstanbul 1982.
- BİLGİN, B.: Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara 1988.
- BOĞAZICI Dergisi: TAHSİN BANGUOĞLU. Boğazici Dergisi Ekim 1983.
- CUMHURİYET Gazetesi 21. 7. 1987.
- CUMHURİYET Gazetesi 30. 7. 1987.
- DİNÇER, N.: 1913 Bu Yana İmam Hatip Okulları Meselesi. Otağ Matbaası. İstanbul 1974.
- ERGIN, O.: Türkiye Maarif Tarihi. Cild 5. Eser Matbaası. İstanbul 1977.
- EVREN, K.: Rede vom 24. August 1981 in Erzurum. In: MILLİ GÜVENLİK KONSEYİ SEKRETERLİĞİ: Eylül Öncesi ve Sonrası. Ankara 1981, S. 292. (a)
- EVREN, K.: Rede vom 17. Januar 1981 in Maras. In: MILLİ GÜVENLİK KONSEYİ SEKRETERLİĞİ: Eylül Öncesi ve Sonrası. Ankara 1981, S. 272. (b)
- GENCEL, A./BAYRAK, M.: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Etkinliği İle İlgili Bir Araştırma. Din Öğretimi Dergisi 8–9 (1987), S. 105.
- GIERINGER, G./VÖCKING, H.: Die Präsenz des Islam in der Bundesrepublik Deutschland III. In: CIBEDO-Dokumentation Nr. 13 (1981).
- GÜNEŞ Gazetesi 14. 6. 1988.
- GÜNEŞ Gazetesi 20. 11. 1988.
- GÜNGÖR, E.: İslam’ in Bugünkü Meseleleri. İstanbul 1987. (a)
- GÜNGÖR, E.: İslam Tasavvufunun Meseleleri. İstanbul 1987. (b)
- GÜVENÇ, B.: Düşünce ve karşı düşünce... CUMHURİYET Gazetesi 23. 2. 1987, S. 2.
- HEYD, U.: Revival of Islam in Modern Turkey. Jerusalem: The Magnes Press 1968.

- HÜRRİYET Gazetesi 14.5.1988.
- İKİBİN's DOĞRU Dergisi 31.1.1987.
- KARAGÖZ, O.: *Der Islam im Widerstreit*. (Diss.) Freiburg 1976.
- MAHLER, G.: Möglichkeiten religiöser Unterweisung muslimischer Kinder an öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechend dem Beschluß der Kultusministerkonferenz. In: LÄHNEMANN, J. (Hrsg.): *Erziehung zur Kulturbegegnung*. Hamburg 1986, S. 12–29.
- NOKTA Dergisi 16.10.1988.
- o. Autor: *Din Gerçeği*. 99 Aydın Konuşuyor. Yeni Asya Yayınları, Istanbul 1983.
- ÖĞRETMEN DÜNYASI Dergisi 9 (1988) 106. (a)
- ÖĞRETMEN DÜNYASI Dergisi 9 (1988) 108. (b)
- ÖĞRETMEN DÜNYASI Dergisi 10 (1989) 110.
- ÖHRING, O.: *Die Türkei im Spannungsfeld extremer Ideologien (1973–1980)*. Berlin 1984.
- ÖZDENÖREN, R.: *Hamle Dergisinin yaptığı mülakatlar: İnancı Aydınlanma Problemleri*. Ankara 1983.
- PARMAKŞIZOĞLU, J.: *Türkiye Din Eğitimi*. Ankara 1966.
- SCHMIDT, W.: *Der Islam. Einführung in die jüngste Weltreligion*. München 1986.
- SCHULTZE, H.: Unterricht über Religionen als Herausforderung des Religionsunterrichts. In: LACHMANN, R. (Hrsg.): *Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung*. (Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982). Aachen 1982, S. 129–141.
- SOSYAL VE İKTİSADİ ARAŞTIRMALAR A.Ş.: *Dini Değerler Arastırması*. Istanbul 1985.
- SPULER-STEGEMANN, U.: *Der Islam*. In: GROTHUSEN, K. D. (Hrsg.): *Türkei*. (Südost-europa-Handbuch Band IV.) Göttingen 1985, S. 592–612.
- STEINHAUS, K.: *Politische und soziale Grundlagen der türkischen Revolution*. Marburg 1968.
- STEMPEL, M.: *Zwischen Koran und Grundgesetz*. (Diss.) Hamburg 1986.
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YAY.: *Millî Eğitimle İlgili Kanunlar I. Millî Eğitim Basımevi*. Istanbul 1981.
- TAVUKÇUOĞLU, M.: *Konya Merkez İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Program Yönünden Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.) Konya 1987.
- TEBLİĞLER Dergisi 2219 20.10.1986.
- TEBLİĞLER Dergisi 2232 7.4.1987.
- TEKİN, N.: *Ortaokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programlarının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.) Ankara 1987.
- TOPSES, G.: *Türk-Islam Sentezi*. Öğretmen Dünyası Dergisi 9 (1988) 106, S. 7–10.
- TÜRKISCHES ERZIEHUNGSMINISTERIUM: *Bericht der Arbeitsgruppe Religiöse Erziehung*. Ankara 1981.
- TÜRK SOSYAL BİLİMLER DERNEĞİ YAY.: *Türkiye'de Ailenin Değişimi – Toplumbilimsel incelemeler*. Maya Matbaası. Ankara 1984.
- TÜRK TARİH KURUMU YAY.: *ATATÜRK'ün Söylev ve Demeçleri*. Cilt II. Türk Tarih Kurumu Basımevi. Ankara 1952.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ: *Tutanak Dergisi Cilt III*. Ankara 1948.
- UÇAR, A.: *Materialien zur Lehrerfortbildung Nr. 5*. Berlin o.J.
- VATAN Gazetesi: *TAHSİN BANGUOĞLU ile Röportaj*. VATAN Gazetesi 22.2.1948.
- WEDEKIND, R.: *Die Verfassung der Türkischen Republik vom 7. November 1982*. Hannover 1984.
- WERLE, R./KREILE, R.: *Renaissance des Islam in der Türkei*. Hamburg 1987.

WILLIAMSON, B.: Education and Social Change in Egypt and Turkey. Houndmills: The MacMillan Press 1987.

YÖRÜKAN, Y.Z. Din Eğitimi ve Din Öğretimi. TASVİR Gazetesi 20.3.1948.

YÜCEKÖK, A.: Türkiye'de Din ve Siyaset. Gerçek<sup>3</sup> Yayınevi. İstanbul 1971.

### *Abstract*

*Religious Instruction in Turkey and the Religio-Political Context – An Analysis from a Turkish Point of View and a German Commentary*

The cooperation of Christians and Muslims in the religious instruction of children from Turkish families living in the Federal Republic of Germany meets with difficulties which are due to both contents and the different organizational forms of the Islamic and the Christian religious community. The article is aimed at describing religious instruction in Turkey in its institutional and religio-political context. The strict principle of the separation of Church and State, which regulates the relationship between these two institutions, functions as point of reference.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Beyza Bilgin, Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Beşevler – Ankara, Türkei, Tel. dienstl.: 00904/213409,

Regine Erichsen, Diplompädagogin, Frankengraben 35, 5300 Bonn 2, Tel.: 0228/315473.